

Redacción de resúmenes aplicando el modelo de Flower y Hayes

Edwin Rafael Paniagua Gutiérrez¹

Recibido: 3/06/2016 Aprobado:26/08/2016

Resumen:

El objetivo principal del presente estudio es la aplicación del modelo de Flower y Hayes para la redacción de resúmenes de textos expositivos. Esta estrategia se aplicó en catorce estudiantes de Educación de la Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra (1-2015). Este proceso se llevó a cabo en tres momentos o etapas: *evaluación diagnóstica*, *entrega de un borrador* y, por último, del *texto definitivo*. Durante las fases citadas, se utilizó como metodología la tutoría individual, entre pares y colectiva, la retroalimentación docente, el uso de documentos compartidos tanto en la plataforma de la PUCMM (WebSISE), así como en Google Drive. Entre los resultados más relevantes se destaca que solo el 25% de ellos escribió su resumen considerando objetivos, enunciatario y siguiendo un plan. Posteriormente, esta proporción aumentó a un 50% y culminó en un 70%. Ahora bien, el 50% aún reprodujo el texto de manera literal.

Palabras claves: *resumen, macrorreglas, texto expositivo y modelo de Flower y Hayes.*

Abstract:

The main objective of this study is the application of Flower and Hayes model for writing summaries of expository texts. This strategy was applied in fourteen students of Education of the Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra (1-2015). This process was carried out in three phases: diagnostic assessment, delivery of a draft and the final text. At those stages, the methodology used was individual, peer and collective tutoring, teacher feedback, the use of shared documents both the platform (PUCMM WebSISE) as well as Google Drive. Among the most important results it emerged that only 25 % of them wrote their summary considering objectives and following a plan, at the beginning. Subsequently, this proportion increased to 50 % and 70%, at the end. However, 50% of the students still reproduced the text literally.

Keywords: *summary, macrorules, expository text, Flower and Hayes model.*

¹ El autor es magister en Enseñanza Superior de la Universidad Autónoma de Santo Domingo, Profesor a medio tiempo del departamento de Educación de la Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra y profesor adjunto de Creighton University. Email edwinpaniagua@gmail.com

Introducción

La *alfabetización académica* se define como sigue: “Conjunto de nociones y estrategias necesarias para participar de la cultura discursiva de las disciplinas, así como las actividades de producción y análisis de textos requeridos para aprender en la universidad” (Carlino, 2003, pág. 410). De la cita precedente se colige que las prácticas de *leer* y *escribir* no ocurren de manera aislada, sino en un contexto, siguiendo una estructura y con una intencionalidad. De ahí que en este enfoque se conciba a la escritura y a la lectura como herramientas cognitivas para el desarrollo intelectual de los estudiantes, en el ámbito universitario, y no como simples formas de comunicación.

La Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra (PUCMM) asume esta posición a través de la realización del *Diplomado en lectura y escritura a través del currículo - Nivel Superior*, cuya responsabilidad corresponde al Centro de Excelencia para la Investigación y Difusión de la Lectura y la Escritura (CEDILE). Este es el marco de la presente investigación.

El objetivo principal del estudio citado es la aplicación del modelo de Flower y Hayes para la redacción de resúmenes de textos expositivos. Esta estrategia se aplicó en catorce estudiantes de la asignatura Fundamentos del Currículo (EDU 247-001), durante el período académico 1-2015, en la PUCMM (la mayoría cursaba el cuarto ciclo).

Este proceso se llevó a cabo en tres momentos o etapas: primero se les solicitó a los estudiantes que resumieran un texto de cuatro páginas sobre el aprendizaje significativo; luego, se retroalimentó este primer borrador y se les propuso la elaboración de un plan (partiendo del problema retórico) y la entrega de un segundo borrador; por último, se les entregó una rúbrica para la revisión y entrega del documento final.

En sentido general, hubo tres dificultades importantes para la realización del presente estudio. En primer lugar, el tiempo: tanto para los estudiantes como para el docente requirió más encuentros, asesorías virtuales y clases de lo previsto. Por otra parte, la resistencia: tanto de los alumnos (a revisar

lo que ya entregaron) como del profesor (a implementar una metodología distinta). Por último, es preciso citar que varios alumnos se retrasaron en el cumplimiento de los plazos establecidos.

Planteamiento del problema

El resumen es una estrategia utilizada de manera habitual, en el ámbito académico, en cuanto a la asignación de las tareas a los estudiantes. Sin embargo, con mucha frecuencia se obtiene un resultado distinto al solicitado o al esperado. *Resumir* se confunde con *reducir*; lo *cognitivo*, con lo *mecánico*.

Lo anterior podría vincularse a varios supuestos, entre ellos: el primero es que el profesor asume que el alumno sabe cuáles son los aspectos que debe profundizar y, en consecuencia, no propone una guía o un esquema; en segundo lugar, se parte de la premisa de que ya el estudiante conoce la estructura del resumen puesto que lo ha practicado (mínimo, desde la Secundaria) y un tercer elemento es que dicha actividad tiene un énfasis en el *resultado* y no en el *proceso*: en el fondo, podría entenderse que se utiliza para calificar más que para propiciar el aprendizaje. Un último elemento, que conecta con lo expresado, es que el docente les requiere a los estudiantes la realización del resumen de un texto, sin realimentar la superestructura del mismo. Al parecer, se le da primacía al *contenido* sobre el *procedimiento* (lo cual no es discutible), pero privilegiar al primero no implica ignorar al segundo.

Partiendo de lo anterior, se enfatizó en el desarrollo de la capacidad de los alumnos para resumir textos expositivos: se aplicó el *modelo de Flower y Hayes* (proceso recursivo), se practicaron las *macroreglas* propuestas por Teun van Dijk para resumir (interacción con el texto) y se analizó la superestructura canónica del texto expositivo (vinculación entre lo cognitivo y lo procesual).

De acuerdo con lo señalado, pues, cabe preguntarse:

- ¿Cuáles son los pasos que implica el modelo de Flower y Hayes para la redacción de resúmenes de textos expositivos?
- ¿Cómo aplicar las macroreglas propuestas por Teun Van Dijk en la elaboración de resúmenes

de textos expositivos?

- ¿Cómo identificar la superestructura canónica del texto expositivo?

Importancia y justificación

Como se deduce del acápite anterior, la investigación-acción es una herramienta que redimensiona la concepción de *resumen* ya que tanto en la lectura como en la redacción ocurre una *interacción* entre el autor, el lector-escritor (sus conocimientos, experiencias) y el contexto en el que interactúan (finalidad...). La lectura y la escritura son procesos dinámicos.

En el contexto citado, el resumen puede ser de varios tipos (según la finalidad del mismo), pero siempre implicará dos *macroprocesos*: *lectura* y *composición*. De ahí su importancia para el desarrollo cognitivo del estudiantado. La redacción de un resumen no implica necesariamente el aprendizaje, pero es una herramienta útil para lograrlo: el alumno leerá de manera focalizada, buscando la información requerida; por otra parte, negociará los significados propuestos con los que posee y, finalmente, plasmará por escrito esa nueva información. Planteado de otro modo, un trabajo como este es de suma importancia porque supone y favorece dos procesos cognitivos vitales: el *análisis* y la *síntesis*.

Otra razón que denota lo medular de un estudio como este, es que para escribir se debe seguir un orden lógico, pero no en una estructura cerrada: aunque hay unos pasos metodológicos establecidos, su aplicación depende de múltiples factores, tanto personales como académicos; tanto endógenos como exógenos. Anna Camps plantea que este proceso es *recursivo* y no lineal. Por ello, la idea de *etapa* se debe entender con toda la flexibilidad que el término admite; es decir, no con la rigidez de creer que primero se agota una fase y, luego, comienza la otra (1990, págs. 4-7). Dicho de otra forma, no se planifica solo al principio, así como tampoco se revisa solo al final.

Por otro lado, cualquier actividad humana que sea exitosa incluye la planificación, la realización

de lo esbozado y la evaluación de lo ejecutado. En el caso del resumen, muchos estudiantes lo redactan sin la estructura adecuada y con la prisa que le imponen las múltiples asignaturas que cursan. Validando lo anterior, se ignora una realidad insoslayable: el discurso oral y el escrito corresponden a estructuras distintas. De ahí que, con frecuencia, el alumno comete el error de escribir siguiendo cánones orales. Por eso, es de rigor encontrar la forma de vincular la construcción de conocimiento, por parte del alumnado, con el proceso y metodología adecuados para hacerlo (en este caso, para la redacción de resúmenes de textos expositivos).

Una última idea que resalta la importancia de esta investigación, y la justifica, es que el docente tiene el reto de propiciar el empoderamiento de sus estudiantes para que asuman el protagonismo de su aprendizaje. El *Diplomado en lectura y escritura a través del currículo en el Nivel Superior*, donde

"Cualquier actividad humana que sea exitosa incluye la planificación, la realización de lo esbozado y la evaluación de lo ejecutado. "

se enmarca este estudio, se inscribe en esa concepción: cada alumno, acompañado por su profesor, ha de ser capaz de interactuar con el conocimiento en su disciplina y de formar parte activa de esa *comunidad discursiva* que es la Universidad. Para ello el resumen se convierte en una estrategia de primer orden.

Todo lo anterior favorece la aplicación de un modelo de producción escrita, como el de Flower y Hayes (1996), a la elaboración de resúmenes de textos expositivos dado que la frecuencia de este tipo de texto, en la comunidad universitaria, es alta.

Por otra parte, un estudio de esta naturaleza puede serle útil a docentes de cualquier disciplina porque la lectura y la escritura son procesos transversales a la mayoría de asignaturas. Un detalle final que se puede destacar es que la lógica seguida por el presente trabajo abordó los tres aspectos medula-

res del proceso de escritura de resúmenes de textos expositivos: *la superestructura canónica, las estrategias para resumir y las pautas para redactar (y revisar) lo resumido.*

Contextualización

Fundamentos del Currículo (EDU 247-T) es una asignatura de carácter obligatorio: corresponde al ciclo de formación básica para el ejercicio de la docencia. En ella, el énfasis se concentra en la justificación filosófica, académica, axiológica, teológica, contextual y estructural del currículo dominicano. Además, se procura el desarrollo de las competencias genéricas de la PUCMM y las específicas de la Carrera, para integrarlas en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Entre ellas se destacan la de *analizar los modelos teóricos de una disciplina* y la de *comunicarse de manera apropiada tanto de forma oral como escrita*. Los estudiantes inscritos en el período académico 1-2015 cursaban el segundo año de su formación, en concreto, el cuarto ciclo. Todos procedían de la Carrera de Educación, concentración Educación Artística. En total, participaron catorce alumnos: doce hembras y dos varones.

Antecedentes

En otro orden de ideas, entre los estudios que comparten contenido con la presente investigación, sobresalen tres: uno a nivel global y dos a nivel local.

El primero es la tesis titulada *El modelo de Flower y Hayes: una estrategia para la enseñanza de la escritura*. Con la misma se optó por el título de magíster en Educación y fue sustentada por Jesús Augusto Briceño Márquez (2014), en la Universidad del Tolima (Ibagué, Colombia). Esta investigación se concentró en torno a diecinueve estudiantes del décimo semestre del programa de Contaduría Pública. En general, se partió de una evaluación diagnóstica, se elaboró un informe de lectura (aplicando el modelo citado) y se realizó la revisión con una rúbrica. En síntesis, los resultados más relevantes fueron que, al final de la primera etapa, los estudiantes evidenciaron dificultad casi en todas las

áreas; sin embargo, luego de aplicar el modelo, un 75% mejoró notablemente, especialmente en cuanto a la cohesión y a la normativa, así como en la selección de las ideas fundamentales.

Los dos estudios siguientes corresponden al *Diplomado en lectura y escritura a través del currículo*, impartido por el CEDILE, en la PUCMM (ambos de la segunda cohorte - 2014). El primero de ellos, *El resumen como estrategia para la comprensión lectora aplicado a los estudiantes de la asignatura Derecho de los Contratos*, fue realizado por la abogada Sahyly Wehbe García. Se ejecutó entre agosto y diciembre del año citado y participaron veintisiete estudiantes. La metodología fue similar al caso anterior, pero con dos diferencias: a) los trabajos fueron grupales o entre pares y b) se privilegiaron las macrorreglas propuestas por Van Dijk, en lugar del modelo de Flower y Hayes.

En cuanto a los resultados de la primera fase, más de un 60% evidenció serias deficiencias en la producción escrita. En el segundo momento, hubo notables mejorías en la mayoría de los aspectos, excepto en la aplicación de las macrorreglas y en la claridad. Los resultados finales fueron similares a ese segundo momento.

El último de los trabajos traídos a colación se titula *Implementación del proceso de producción escrita para el mejoramiento de la redacción de textos expositivos en la asignatura ADH-335 Turismo Sostenible* y fue realizado por la docente Kenia Rodríguez. En el mismo, participaron dos grupos: uno experimental (20 estudiantes) y uno de control (11 alumnos). Los textos producidos eran expositivos, del tipo problema-solución. Al final de las etapas, el 90% del primer grupo osciló entre mayormente logrado y medianamente logrado, frente a un 70% de los del segundo.

Objetivo general:

Aplicar el modelo de Flower y Hayes, en conjunto con las macrorreglas formuladas por Teun Van Dijk, para que los estudiantes resuman textos de manera apropiada.

Objetivos específicos:

- Desarrollar los procesos y subprocesos planteados por Flower y Hayes para la redacción de resúmenes de textos expositivos.
- Redactar resúmenes siguiendo la superestructura canónica del texto expositivo.
- Aplicar las macrorreglas propuestas por Van Dijk (supresión, selección, generalización y construcción) para resumir textos expositivos.

Marco teórico

A continuación, se presentan una serie de conceptos fundamentales para precisar el sentido de las variables de la presente investigación.

El modelo de Flower y Hayes

Como se ha planteado, tanto la oralidad como la escritura tienen en común ser herramientas y canales para la comunicación. Ahora bien, la primera tiende a ser más espontánea y natural; la segunda implica una mayor complejidad:

La producción de un texto escrito es un proceso que genera la participación de una serie de elementos o factores que están ligados con el contexto y la situación que rodea al individuo, así como también exige el control total de la información disponible a través de estrategias comunicativas, culturales, sociales y pragmáticas. (García, M; Villasmil, Y y Fuenmayor, G., 2008, pág. 112).

Corroborando la cita precedente, al escribir se ponen en funcionamiento múltiples facetas del protagonista y de su entorno. De ahí que hayan surgido autores que se hayan inclinado por la búsqueda de una estructura de estos procedimientos. Como se entenderá, los mismos suelen variar de una persona a otra y de una situación a otra; sin embargo, presentan elementos comunes. Estas características han permitido la proposición de una sistematización llamada *modelo*. En el presente estudio se reflexionará sobre la implicación del modelo presentado por Linda Flower y John Hayes. Estos últimos explicaron los fundamentos de

"Tanto la oralidad como la escritura tienen en común ser herramientas y canales para la comunicación. Ahora bien, la primera tiende a ser más espontánea y natural; la segunda implica una mayor complejidad"

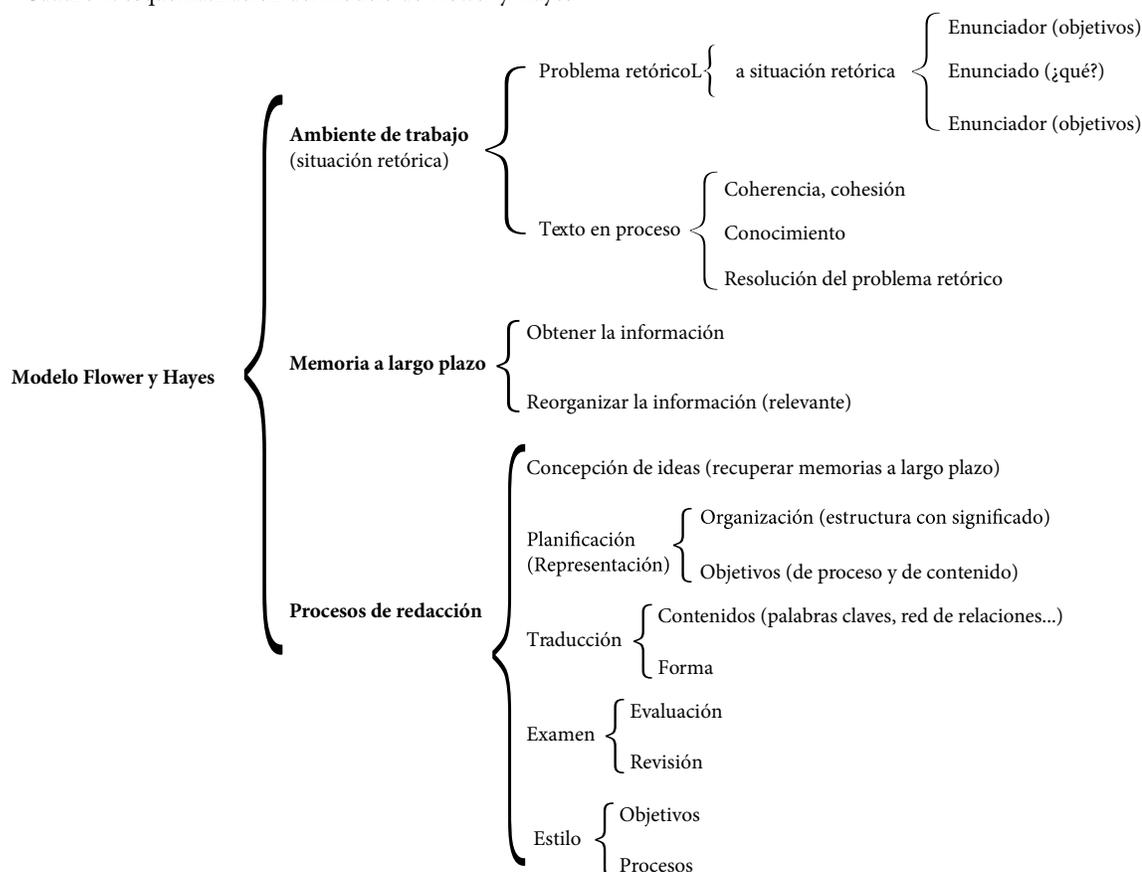
su modelo, como sigue:

Nuestra teoría del proceso cognitivo se sustenta en cuatro puntos clave, que desarrollaremos en el presente artículo:

1. La acción de redactar es el conjunto de procesos distintivos del pensamiento, organizados por el escritor durante el acto de la composición.
2. Estos procesos tienen una organización jerárquica con una alta capacidad de inserción en la cual un proceso, en particular, puede ser insertado dentro de cualquier otro.
3. El acto de componer, en sí mismo, es un proceso del pensamiento orientado hacia un fin.
4. Los escritores crean sus propios fines tanto proponiendo objetivos de alto nivel como respaldando objetivos subordinados que dan vida al propósito que se va desarrollando en el escritor. Y a veces, va cambiando los objetivos principales o aun estableciendo otros totalmente nuevos (Flower, L. y Hayes, J., 1996, pág.

A continuación, se presenta un cuadro sinóptico que sintetiza el modelo de Flower y Hayes,

Cuadro 1: esquemización del modelo de Flower y Hayes



Fuente: el autor de la presente investigación.

presentado en la primera parte del capítulo seis, del libro *Yo expongo* (Constanza Padilla, Silvina Douglas y Esther López, 2014, págs. 14-20).

Sobre el gráfico precedente, es preciso destacar que Flower y Hayes explican que su modelo gira en torno al *proceso cognitivo* y no a las *etapas*, de la siguiente manera:

a) *La situación* (el problema) *retórica*: en la cual se considera desde la memoria del autor hasta el contexto, los enunciatarios, el enunciador y los objetivos del escrito.

b) *La planificación*: concebida no solo como una esquemización, sino como la representación mental de lo pretendido (gráfica, icónica o visual, así como una red de ideas o hasta una palabra). Esta especie de *macroproceso* implicará otros *subprocesos* tales como: la concepción de ideas, organización y la fijación de objetivos.

c) *La traducción*: escritura y sistematización de las ideas; sin embargo, enfatizan el término *traducción* aludiendo a la característica de simbolización del lenguaje, puesto que se trata de una verdadera representación; de una correspondencia discursiva entre fenómeno, signifiante y significado. Además, se debe atender a diversos procesos como los relacionados con la sintaxis, la coherencia, la gramática y la ortografía, entre otros.

d) *La revisión*: se relaciona con dos subprocesos: la evaluación y la revisión propiamente dicha. Pueden realizarse como una relectura, de manera sistemática o verificando lo planificado. Por otra parte, los autores acotan que dichos procesos pueden ocurrir de manera recursiva: en cualquier momento.

5) *El control*: asumir el progreso y la dirección del texto: el fondo y la forma. Unos pasan directamente a la traducción; otros, lo planifican todo con detalle (Constanza Padilla, Silvina Douglas y Esther López, 2014, págs. 6-9).

De lo anterior se puede establecer que el proceso de escritura cuenta con varias fases, procesos y subprocesos que pueden ocurrir tanto de manera lineal como recursiva, dependiendo del estilo, la personalidad, la madurez y la intencionalidad de quien escribe.

El resumen

Como el objetivo del presente estudio es la producción escrita de resúmenes, no se abordará su diferencia con la síntesis, sino que se asumirá la siguiente definición: “Para la lingüística y la pragmática, el resumen es un metatexto expositivo en un lenguaje y estilo propios y en forma concentrada de la información de un texto-fuente; es una forma textual elaborada a partir de un texto y que da cuenta de su comprensión y de su identidad semántico-pragmática, en breves términos” (Vásquez, 2010, pág. 4).

De acuerdo con la cita precedente, el resumen no es solo una estrategia, sino un texto en sí: un *metatexto*. En otro orden de ideas, su matiz expositivo implica la idea de explicar. Por último, se destacan dos elementos fundamentales: la *elaboración* y la *intención* (comprensión). Considerando todo lo anterior, se puede concluir que *resumir* consiste en producir un texto expositivo fruto de la comprensión y reelaboración de otro, respetando el contenido y la organización de este, y en menor extensión que el original.

El referido autor alude a varias estrategias útiles para resumir. Entre ellas, se destacan las siguientes: *lectura global y local del texto, subrayado, jerarquización de las ideas, esquematización, planificación y respuestas a preguntas autoformuladas* (Íbid, pág. 9). De su lado, el colombiano Carlos Alberto Rincón cita al holandés Van Dijk (1980, pág. 230) en cuanto a la definición aludida: “El resumen es un tipo de discurso que proporciona una variante personal de una macroestructura general del discurso que resume” (Rincón, 2000, pág. 84). Esta cita refuerza con claridad el concepto de *interacción* del resumen y no una reducción mecánica.

Continuando en esa dirección, el Centro Virtual Cervantes (2015) valora las *macrorreglas* propuestas por Teun van Dijk para extraer las ideas

relevantes de un texto. Estas son: *supresión* o eliminación de información irrelevante; *selección* de las ideas fundamentales; *generalización* de términos que comparten características y la *construcción* de conceptos constitutivos. Estos elementos son fundamentales debido a lo explicado con anterioridad.

"El resumen es un tipo de discurso que proporciona una variante personal de una macroestructura general del discurso que resume"

Ahora bien, abundando en el análisis se podría afirmar que, además de las macrorreglas (que se concentran en la *macroestructura*), habría que considerar la *superestructura* del texto resumido y la *intencionalidad* de quien resume. No es lo mismo resumir una noticia (texto narrativo) que un ensayo argumentativo; así como tampoco es lo mismo resumir para estudiar que para publicar un artículo.

El texto expositivo

Sin entrar en el debate entre la diferencia del texto expositivo con el explicativo, en el presente estudio se asumirá la siguiente definición: “El texto expositivo es el que se emplea para definir, instruir o explicar. Intenta ser objetivo y su función principal es la de informar” (García Parejo, 2011).

La cita que antecede es bastante clara tanto en la finalidad del texto expositivo como en su objetividad, fruto de la aclaración imparcial. Dicho de otra manera, la función o intención comunicativa del discurso expositivo es explicar las relaciones entre los diferentes conceptos, hechos o datos que se comunican desde una posición determinada. Otro aspecto relevante a considerar es que el tratamiento de la información varía según el destinatario al que va dirigido el texto. De ahí la importancia de seleccionar un documento adecuado tanto a la competencia que se pretende desarrollar como a los estudiantes, en el caso de la docencia.

Siguiendo en la dirección anterior, en el primer capítulo del libro *Yo expongo*, Padilla et al. (págs. 13-20) profundizan sobre la tipología de los textos

expositivos. A continuación, se presentará una síntesis elaborada por el autor de la presente investigación, sobre aspectos esenciales tratados allí:

Cuadro 1: Estructura general del texto expositivo

Modo de organización del discurso expositivo	¿En qué consiste?
Descripción	Los elementos son agrupados en torno a una determinada entidad (rasgos, atributos o características de ella). El tema está en posición jerárquica superior a los descriptores.
Seriación/colección	La información se presenta en un <i>esquema de secuencia temporal</i> . Aparecen marcas textuales como <i>en primer lugar</i> , por ejemplo.
Organización causal	Se basa en uno o varios <i>antecedentes</i> y sus <i>consecuencias</i> . Las marcas textuales que se presentan son del tipo <i>por esta razón</i> , <i>la explicación...</i>
Problema/solución	Esta modalidad plantea una vinculación con la causa para <i>solucionar</i> su efecto (implicando la causa, bloqueándola). Indicadores: <i>las soluciones que se proponen son...</i>
Comparación	La información se presenta por contraste. Predomina el binomio <i>semejanzas/diferencias</i> . La vinculación se establece con marcas como: <i>por su parte</i> , <i>antes/ahora...</i>

Fuente: el autor de la presente investigación, partiendo del texto citado.

De la tabla anterior se deduce que los textos académicos pueden ser utilizados en el Nivel Superior, con la conciencia de su complejidad y con la metodología adecuada.

Nivel de análisis global del discurso expositivo: estructura o modo de organización

El discurso expositivo se caracteriza por la variedad en sus modos de organización, según la propuesta de Bonnie Meyer (1985), adoptada por las autoras del capítulo citado, por su utilidad didáctica para trabajar los procesos de comprensión y producción de este tipo de texto. A continuación, se presenta una tabla con una síntesis de lo planteado por las escritoras, en cuanto al modo de organización del texto expositivo y una breve descripción de cada uno de ellos:

Cuadro 2: Estructura interna del texto expositivo

Textos expositivos	Características	Formato	Relación enunciadorenunciario
Académicos	<ul style="list-style-type: none"> - Contenido especializado. - Alto grado de complejidad conceptual y terminológica. - Circulan en el ámbito de la ciencia especializada, la formación de grado y la de postgrado. 	- Ponencias, artículos de investigación, manuales, monografías, ensayos...	Por lo general, <i>experto-experto</i> ; en ocasiones, <i>experto-aprendiz</i> .
Divulgación científica	<ul style="list-style-type: none"> - Informan sobre teorías, hechos, personajes... - Lenguaje accesible - Circulan tanto en el medio educativo como en el social. - Explican causas y consecuencias. 	Enciclopedias, manuales, diarios, revistas...	<i>Experto-mediador no especializado</i> . <i>Experto-estudiante / lector común</i> .

Fuente: el autor de la presente investigación, partiendo del texto citado.

Por último, en cuanto al nivel global, plantean que en el texto suele encontrarse la superestructura canónica de *introducción, desarrollo y conclusión*. Y, además, en el nivel local se identifican marcas de *impersonalidad* (se), uso de la *voz pasiva*, así como la *cita de autoridad* para reforzar la información; la preferencia por los tiempos verbales del *modo indicativo* y se evitan tanto la *adjetivación* como las *modalizaciones*.

Metodología

El presente estudio es de tipo cualitativo, aunque también se cuantifica, porque busca incidir en la mejora de la redacción de resúmenes de textos expositivos, por parte del alumnado. Como se precisó, se tomó a un total de catorce estudiantes de la asignatura *Fundamentos del Currículo* (cuarto semestre de la Carrera de Educación). Tres de ellos varones, el resto hembras.

Primera fase: evaluación diagnóstica

En la fase diagnóstica, se conversó con los alumnos sobre la biografía de David Ausubel. Luego se les solicitó que resumieran un artículo científico de cuatro páginas (*Aprendizaje significativo y desarrollo de competencias*), escrito por un equipo multidisciplinario coordinado por Concesa Cabañero. Para ello, no se les proporcionó ninguna guía ni se les orientó con detalle.

En este encuentro se retroalimentó la *situación de enunciación*. Posteriormente, se investigó sobre los *marcadores discursivos*. Se les propuso, además, que leyeran alguno de los documentos que sintetizaban el modelo de Flower y Hayes, que estaban en la plataforma de la PUCMM (WebSISE). Se les enfatizó que el mismo se aplicaría a la escritura de resúmenes. Por otra parte, ya en varias clases anteriores se había reflexionado sobre las *macrorreglas* de Van Dijk.

Para la corrección de los resúmenes se utilizó una rúbrica, considerando la super y la macroestructura del texto aludido, los procesos de planificación, textualización o traducción y revisión; así como la aplicación de las macrorreglas; además de aspectos tales como la normativa, la coherencia,

la cohesión y el uso de los marcadores discursivos (para lo cual, se analizaron diversos textos tanto de un periódico como de párrafos redactados por los estudiantes).

En este primer momento comenzó a marcarse una diferencia en la práctica docente. Tres detalles sobresalieron: lo primero que cabe destacar es que los alumnos ya estaban ejercitándose en la redacción de *relatorías* (de cada clase), que eran leídas en la siguiente al inicio. Esta fue una manera de iniciarlos en la elaboración de resúmenes, pero significó una estrategia novedosa para el profesor, también. En segundo lugar, también fue una novedad el uso de la rúbrica como herramienta para la evaluación. Y un tercer elemento que evidenció un cambio es que, antes, apenas se dedicaba unos minutos a explicar el procedimiento del solicitado.

Segunda fase: el primer borrador

Lo primero que se clarificó fue el problema retórico o condiciones de producción. Luego se especificó que debían completar la etapa de la planificación. Se programó su entrega, vía correo electrónico durante ese día. Se pautó que, una vez retroalimentada, se procedería a redactar el borrador. Para finalizar, un grupo de siete estudiantes asistió a la tutoría esa mañana. En ella, se le dio seguimiento individual a cada estudiante, se comentaron situaciones comunes. La mayoría entregó sus trabajos, los cuales fueron retroalimentados. El resultado de esta etapa fue que se describió el problema retórico y se identificó la superestructura, en la mayoría de los casos. Se redujo la reproducción literal, pero se mantuvo.

En esta fase la transformación docente continuó en dos direcciones: por un lado, se compartió con los estudiantes la necesidad de profundizar y afinar el trabajo que se estaba realizando. En la tutoría, el tema no era solo el *saber*, sino el *saber hacer*: estudiantes y profesor formaban un equipo. Se había experimentado esta sensación, pero no de manera sistémica ni sistemática. Por otro lado, usualmente el enfoque de la actividad pedagógica era el *resultado* y no el *proceso*. Ahora se estaba partiendo de lo segundo para avanzar hacia lo primero.

Tercera fase: documento final

Para este proceso se les facilitó a los estudiantes una rúbrica elaborada por el docente (validada por una especialista en Lingüística Aplicada) para revisar el trabajo final. Luego de utilizarla, cada alumno envió su documento final al profesor. Además, se les solicitó que completaran una tabla, en línea, comentando su experiencia. En cuanto a los recursos, se usó el periódico, el WeBSISE, el correo electrónico, las tutorías individuales y grupales, así como un grupo de *What's app* y *Google Drive*.

Llegados a este punto, la reflexión de la práctica docente se enriqueció con dos aspectos específicos: además de las tutorías, se utilizó una variedad de recursos cuyo protagonismo recaía en la tecnología. Hasta entonces, se accedía a la plataforma de manera fundamental, para publicar información relevante y documentos académicos, pero ahora ese campo se amplió mucho más: el correo y las redes sociales, por ejemplo, fueron utilizados para la docencia, lo cual también practicaba de manera esporádica, pero no formal: la tecnología fue incluida de manera fundamental en la docencia. Ello provocó un beneficio didáctico porque como se trataba de estudiantes de Educación no se conversó sobre el uso de las Tic: se utilizaron. Con ello, se logró un dinamismo y una profundidad más allá de lo esperado. El resultado de esta etapa fue proporcionalmente inverso al de la primera: la mayoría de los estudiantes *contextualizó, planificó, elaboró varios borradores y revisó* su trabajo final, con una rúbrica.

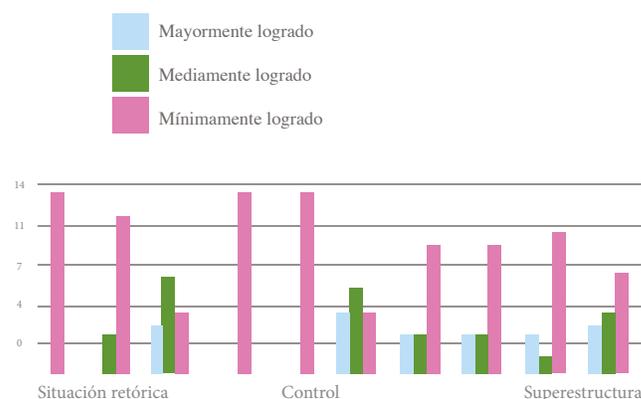
Análisis de los resultados

A continuación, se presenta un análisis sobre los resultados de la presente investigación. Primero, se mostrarán los datos por etapas y, luego, de manera global.

Etapa diagnóstica

El objetivo de este primer momento fue identificar las habilidades de los estudiantes para redactar el resumen del texto expositivo señalado. Los resultados fueron los siguientes:

Gráfico 1: etapa diagnóstica del proyecto



Del gráfico precedente se deducen varias informaciones: en primer lugar, la tendencia general fue hacia *mínimamente logrado*, que osciló entre un 50 y un 100% (en 8 de las 10 categorías). La mayoría de los estudiantes procedió a resumir el texto sugerido sin considerar objetivos, situación de enunciación, sin elaborar un plan y sin revisar el resumen entregado. Cabe señalar que tampoco se evidenció el proceso de control porque se escribió el resumen completo, sin verificación ni consulta.

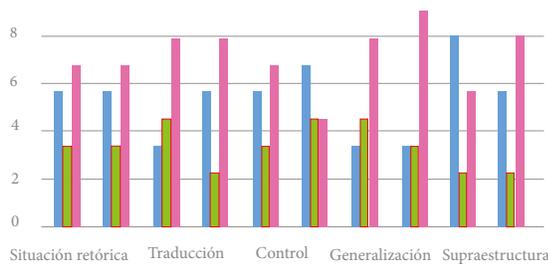
En segundo lugar, los alumnos seleccionaron varias ideas fundamentales, pero omitieron otras igual de relevantes. Del mismo modo, presentaron notable dificultad para la generalización, y reconstrucción de las ideas (un 75-80%). En tercer lugar, obviaron la superestructura canónica del texto original y redactaron el desarrollo sin introducción ni conclusión; además, incluyeron ideas personales, en la más de un 50% de los casos.

En aparente contraste, las dos restantes categorías: *traducción y selección/omisión* parecen evidenciar un dominio importante, por parte de los estudiantes. Lo que ocurrió fue que, como ya se destacó, ellos tuvieron dificultad para la reelaboración del texto. Dada esa situación, reprodujeron el documento original casi íntegramente: por ello está presente la cohesión y la normativa, pero sobresale la falta de coherencia global. En síntesis, el proceso (en esta fase) resultó mecánico: reducción simple.

Borrador

Luego del proceso explicado en el apartado *Metodología* (corrección y retroalimentación, explicaciones teóricas, ejercicios, tutorías), se les solicitó a los estudiantes que entregaran una segunda versión de su trabajo. Los resultados fueron los siguientes:

Gráfico 2: Borrador retroalimentado



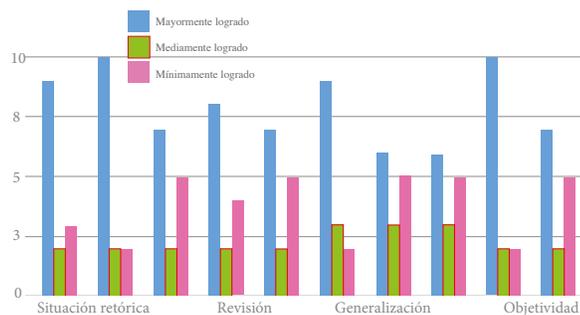
De la gráfica precedente se deducen varias informaciones: en este segundo momento, la tendencia general se mantuvo hacia *mínimamente logrado*, si se consideran las categorías por separado (entre un 45 y 50% en promedio). Ahora bien, si se combinan *mayormente* con *medianamente logrado*, entonces se aprecia que el curso se dividió en un 50%. En cuanto a la fase previa del resumen, un 55% partió de la redacción de objetivos, se enmarcó en una situación de enunciación y elaboró un plan. Sobre la revisión y el control, un porcentaje similar observó las indicaciones del docente, asistió a tutorías y releyó su documento a la luz del plan.

En segundo lugar, se invirtió la proporción de selección de ideas relevantes y omisión de las prescindibles (6-4), pero se mantuvo el mismo porcentaje combinado (70%). Por otro lado, un 50 y un 45%, respectivamente, evidenció la competencia para la generalización y reconstrucción de las ideas, pero aún persistió la debilidad en la cohesión; por su parte, el resto continuó con la dificultad de la reproducción textual. En tercer lugar, un 65% identificó la superestructura canónica del texto original y la reprodujo en su trabajo; así mismo, en un 50% de los textos se notó objetividad.

Trabajo final

En esta tercera fase, luego de la retroalimentación, se les solicitó a los estudiantes que revisaran el resumen que habían redactado, con una rúbrica proporcionada por el profesor (entre otras herramientas y estrategias). Los resultados fueron los siguientes:

Gráfico 3: Trabajo final entregado por los estudiantes



Del gráfico precedente se deducen varias informaciones:

En este tercer momento, la tendencia general se invirtió hacia *mayormente logrado* (entre un 45 y un 70%), si se consideran las categorías por separado. Entre un 10 y un 35% se ubicó en *medianamente logrado* y entre un 15 y un 25%, se mantuvo en *mínimamente logrado*. En cuanto a la fase previa del resumen, casi un 80% partió de la redacción de objetivos, se enmarcó en una situación de enunciación y elaboró un plan. Sobre la revisión y el control, entre un 65 y un 70% observó las indicaciones del docente, asistió a tutorías y revisó su trabajo final, tanto de manera individual como con la coevaluación de pares y la rúbrica facilitada por el docente.

En segundo lugar, sumando el mayor y el medianamente logrado, el 85% seleccionó las ideas más relevantes y omitió las prescindibles. Por otro lado, el 50% evidenció la competencia para la generalización y reconstrucción de las ideas, en la categoría *mayormente logrado*, y un 35% en *medianamente logrado*. Persistió la debilidad en la cohesión. Por su parte, el resto continuó con la dificultad de

la reproducción textual. En tercer lugar, entre un 70 y un 85% identificó la superestructura canónica del texto original y la reprodujo en su trabajo; así mismo, se notó objetividad en un 65 – 80% de los casos.

Conclusiones y recomendaciones

Al finalizar este estudio, *Aplicación del modelo de Flower y Hayes para la redacción de resúmenes de textos expositivos, en la asignatura Fundamentos del Currículo (EDU – 247- 001)*, se ha llegado a las siguientes conclusiones (recordando que fue un proyecto de investigación-acción, en el marco del *Diplomado en alfabetización académica en la PUC-MM*):

- a. En cuanto a la aplicación del modelo propuesto por Flower y Hayes, se obtuvieron los siguientes resultados:
 1. En promedio, solo el 25% de los estudiantes escribió su resumen (al principio) considerando los objetivos, enunciatario y plan. En un segundo momento, tras la retroalimentación docente, esta proporción se aumentó a un 50% (sumando *mayor y medianamente logrado*). En un tercer momento, esa proporción se invirtió a favor de *mayormente logrado* (entre un 45 y un 70%). En cambio, un 20% permaneció en el mínimo.
 2. Entre un 60 y un 70% de los estudiantes formuló su problema retórico, elaboró un plan y revisó su trabajo, con el acompañamiento del docente, de los compañeros, de las tutorías y las rúbricas. Por el otro lado, el 50% aún evidenció dificultad para la *traducción* porque se mantuvo la *reproducción textual*.

Con base en lo anterior, se recomienda promover en los estudiantes la aplicación del modelo de Flower y Hayes para la producción de textos escritos. Solicitarle al estudiante que contextualice, organice, reflexione sobre la intencionalidad de la actividad, que planifique y revise lo ejecutado. En otro orden, se sugiere que además de las tutorías individuales, se utilicen las colectivas, así como la corrección entre pares (con una rúbrica).

- b. En cuanto a la ejecución de las macrorreglas de Van Dijk y la elaboración del resumen, se concluye como sigue:

1. En lo referente a la selección de las ideas fundamentales y la omisión de las demás, el 70% lo hizo con propiedad, combinando *mayor y medianamente logrados*, tanto en la etapa diagnóstica como en el borrador. En el último documento este porcentaje aumentó a 85%.
2. En la etapa diagnóstica, solo un 28% realizó de manera adecuada la generalización de las ideas y la reelaboración del texto; en el segundo momento, este porcentaje aumentó a 50% y en el trabajo final, aumentó a 65%, en todos los casos combinando las categorías *mayor y medianamente logrado*.

Partiendo de la conclusión precedente, se sugiere que para fomentar el desarrollo de la capacidad para generalizar y reelaborar los contenidos (como la paráfrasis, por ejemplo), deben incluirse, siempre que sea posible, respuestas que impliquen el desarrollo de competencias y no la simple memorización o la reproducción textual.

Sobre las características del texto expositivo, el comportamiento fue el que sigue:

- c. En el primer momento, solo el 30% consideró la superestructura canónica del texto original para incluirla en el resumen; en el borrador ese porcentaje aumentó a 65% para finalizar con un 85%, sumando los porcentajes de *mayor y medianamente logrado*.
 1. En la fase diagnóstica, el 50% escribió con características de objetividad; ese porcentaje se mantuvo en el borrador y se incrementó a un 65% en la tercera etapa.
 2. Considerando lo expuesto, se plantea la necesidad de retroalimentar a los alumnos sobre la estructura formal del texto que se les está solicitando para que el proceso se oriente debidamente.

En síntesis, los aspectos en los cuales los estudiantes evidenciaron un progreso notable fueron los siguientes: situación retórica, planificación, identificación de la superestructura canónica, y control (combinado con el monitoreo docente y la coevaluación). Por otra parte, hay aspectos que todavía se deben trabajar, entre ellos: traducción, generalización y reconstrucción.

Nota: En sentido general, estos resultados son similares a los tres trabajos citados en los antecedentes: los estudiantes inician con dificultad para identificar la estructura del texto a resumir, así como para seleccionar las ideas fundamentales y cohesionarlas.

- d. Sobre el efecto de este proceso investigación-acción en mi práctica docente, puedo referirme a los siguientes aspectos (ya esbozados en el *Análisis de los resultados*):
1. La práctica de la relatoría, por parte de los estudiantes, además de introducirlos en el proceso de resumir, dotó de solemnidad el inicio de cada clase. Por otro lado, sirvió como una herramienta eficaz y eficiente para la recuperación de saberes.
 2. Las asignaciones, no solo esta actividad, empezaron a ser concebidas como *procesos* y no solo con miras al resultado (calificación).
 3. La estrategia de resumir textos expositivos evidenció ser adecuada tanto para el empoderamiento de los estudiantes como para su inserción activa en la comunidad discursiva (la universidad).
 4. Como docente, quedó claro que la multiplicidad de estrategias empleadas da resultado, en especial, el acompañamiento constante y el uso de la tecnología, así como la revisión por pares.

Para finalizar, se recomienda a los docentes de todas las áreas que involucren a los estudiantes en la elaboración y redacción de textos expositivos, propios de su área disciplinar: en especial, resúmenes, ya que con ellos se fomenta tanto la comprensión de la lectura como la producción escrita. Ahora bien, lo anterior implica un acompañamiento a los estudiantes antes, durante y después de la elaboración del trabajo que se les solicite. Es necesario proponerles criterios claros, proveerles de herramientas útiles (en especial, tecnológicas) y espacios para el diálogo, la reflexión y la reorientación, incluida la evaluación por pares (con su respectiva rúbrica). El resultado será el empoderamiento por parte de ellos. Para las recomendaciones realizadas se tomó en cuenta, también, la valoración de los estudiantes (en los anexos). A continuación, se reproduce aquí una de ellas:

La aplicación del modelo de Hayes y Flower para la redacción de mi resumen fue esencial, algo así como el esqueleto o la zapata de mi escrito. Con él pude extraer y organizar las ideas esenciales de mi texto sin poner de menos ni de más. Al principio, me fue muy irritante el uso de este porque no lo entendía y nunca lo había visto. Fue frustrante al punto de llevarme a la ira y a casi rendirme pues no tenía sentido para mí, ya que tenía que desaprender todo lo que había aprendido acerca de realizar un resumen de forma correcta y aprender este nuevo método, pero al final (literalmente) con las tutorías del maestro y la ayuda de algunos compañeros pude entenderla y realizar un resumen de calidad universitaria. Los aspectos que mejoré con la rúbrica fueron los conectores, los signos de puntuación y la coherencia al momento de ordenar las ideas de forma correcta, cosa que pasa correctamente en mi cabeza pero que me di cuenta que se me hace casi imposible ponerlo por escrito.

Referencias

- Camps, A. (1990). Modelos del proceso de redacción: algunas implicaciones para la enseñanza. (U. A. Barcelona, Ed.) *Infancia y aprendizaje*(49), 3-20. Recuperado el 10 de diciembre de 2015, de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=48341>
- Carlino, P. (2003). Alfabetización Académica: Un Cambio Necesario, algunas Alternativas Posibles. *Educere*. Recuperado el 13 de 12 de 2015, de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35662008>
- Centro Virtual Cervantes. (2015). Texto expositivo. *Diccionario de términos clave de ELE*. Recuperado el Diciembre de 2015, de http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/txtexpositivo.htm
- Centro Virtual Cervantes. (s.f.). Macrorreglas textuales. Recuperado el 11 de diciembre de 2015, de http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/macrorreglas-textuales.htm
- Constanza Padilla, Silvina Douglas y Esther López. (2014). *Yo expongo* (2da. ed.). Argentina: comunicarte.
- Flower, L. y Hayes, J. (1996). La teoría de la redacción como

proceso cognitivo. (A. I. Lectura, Ed.) *Lectura y Vida*, 3-19. Recuperado el 12 de diciembre de 2015, de <http://media.utp.edu.co/referencias-bibliograficas/uploads/referencias/libro/518-flowers-y-hayes-la-teoria-de-la-redaccion-como-proceso-cognitivopdf-xwyX0-articulo.pdf>

García Parejo, I. (2011). *Escribir textos expositivos en el aula*. Barcelona: Grao.

García, M; Villasmil, Y y Fuenmayor, G. (2008). *Investigaciones sobre escritura universitaria en Venezuela*. San Cris-

tóbal, Venezuela: Universidad de Los Andes. Recuperado el 12 de diciembre de 2015, de http://www.saber.ula.ve/bitstream/123456789/30918/1/escritura_academica.pdf

Rincón, C. A. (2000). *Guía del curso Español como lengua materna*. Medellín, Colombia, Colombia: Universidad de Antioquia. Recuperado el 12 de Diciembre de 2015, de <http://huitoto.udea.edu.co/LenguaMaterna/index.html>

Vásquez, M. A. (2010). El resumen como estrategia cognitiva para el desarrollo de habilidades comunicativo-investigativas en Educación Superior. *Fomento de la lectura*, 4.

Anexos

Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra
Departamento de Educación – Asignatura Fundamentos del Currículo
Prof. Edwin Paniagua
Rúbrica para evaluación del resumen sobre el aprendizaje significativo

Criterios	Mayormente logrado	Parcialmente logrado	Mínimamente logrado
Situación retórica	Consideró a los posibles enunciatarios; asumió su rol como enunciatario; formuló sus objetivos con claridad.	Consideró a los posibles enunciatarios; no asumió totalmente su rol como enunciatario; formuló sus objetivos, pero no con una total claridad.	No consideró a los posibles enunciatarios; no asumió su rol como enunciatario; no formuló sus objetivos con claridad.
Planificación	Elaboró un esquema, plan, o guía para la redacción del escrito. Organizó sus ideas de manera coherente. Enunció los objetivos.	Elaboró un esquema, plan, o guía para la redacción del escrito, pero incompleto. Organizó muchas de sus ideas de manera coherente. Enunció gran parte de sus objetivos.	No elaboró un esquema, plan, o guía para la redacción del escrito. No organizó sus ideas de manera coherente. No enunció los objetivos.
Traducción	Hay correspondencia entre lo planteado y lo expresado; entre lo pretendido y lo obtenido. La redacción evidencia una buena sintaxis, es coherente, está cohesionada y se domina la normativa.	Hay correspondencia entre lo planteado y lo expresado; entre lo pretendido y lo obtenido. La redacción evidencia una buena sintaxis, es coherente, está cohesionada y se domina la normativa.	Hay correspondencia entre lo planteado y lo expresado; entre lo pretendido y lo obtenido. La redacción evidencia una buena sintaxis, es coherente, está cohesionada y se domina la normativa.
Revisión	Releyó el texto varias veces. Realizó varias correcciones de forma y de fondo. Reestructuró lo redactado. Evaluó el texto resumido aplicando la rúbrica ofrecida, a profundidad.	Releyó el texto por lo menos una vez. Realizó algunas correcciones de forma y de fondo. Reestructuró algunas partes de lo redactado. Evaluó el texto resumido aplicando la rúbrica ofrecida, de manera superficial.	No releyó el texto por completo. No realizó correcciones de forma y de fondo adecuadas. No reestructuró lo redactado. No evaluó el texto resumido aplicando la rúbrica ofrecida.

Control	Asumió las recomendaciones del docente. Autocorrigió el texto resumido. Solicitó varias tutorías individuales o grupales.	Asumió parte de las recomendaciones del docente. Autocorrigió algunos apartados del texto resumido. Solicitó alguna tutoría (individual o grupal).	No asumió las recomendaciones del docente. No autocorrigió el texto resumido. No acudió a ningún tipo de tutoría.
Selección de las ideas principales / omisión de las menos relevantes	Incluyó las ideas esenciales del autor y omitió las menos relevantes.	Incluyó parte de las ideas esenciales del autor y omitió muchas de menor relevancia.	Evidenció dificultad para la discriminación entre las ideas fundamentales y las menos relevantes.
Generalización	Agrupó las enumeraciones y descripciones de manera globalizada.	Agrupó parte de las enumeraciones y descripciones.	No agrupó las enumeraciones y descripciones.
Reconstrucción	Reelaboró el texto con matices personales en cuanto a la forma, pero no al fondo. Se aprecia poca reproducción textual.	Reelaboró el texto con matices personales en cuanto a la forma, pero no al fondo, pero se aprecia reproducción textual, en varias partes.	Evidencia poca reconstrucción formal del texto y se aprecia mucha reproducción textual.
Superestructura canónica	La introducción, el desarrollo y la conclusión incluyen la mayoría de los contenidos, y coinciden con los del texto original. Extensión adecuada.	La introducción, el desarrollo y la conclusión incluyen la mayoría de los contenidos, pero alguna de estas partes no coincide con las del texto original. Extensión más o menos proporcional.	Hay escasa o ninguna coincidencia entre la superestructura del texto original y del resumido. Extensión desproporcional.
Objetividad	Redacción con presencia de impersonalidad: oraciones en voz pasiva, se utiliza el “se”, sobresale el uso del modo indicativo, ausencia de modalizaciones y las ideas son las planteadas por el autor.	Redacción con gran presencia de impersonalidad: oraciones en voz pasiva, se utiliza el “se”, sobresale el uso del modo indicativo, aparecen algunas modalizaciones y se distinguen algunas ideas distintas a las planteadas por el autor.	Redacción con presencia de impersonalidad: oraciones en voz pasiva, se utiliza el “se”, sobresale el uso del modo indicativo, ausencia de modalizaciones y se incluyen ideas son diferentes a las planteadas por el autor.